



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**CENTRO DE ARTES E LETRAS**

**CURSO DE GRADUAÇÃO**

**EM LETRAS - ESPANHOL/LITERATURAS A DISTÂNCIA**

## **Gestão da Escola e Planejamento Educacional** **5º Semestre**

**PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**

**Dilma Vana Rousseff**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**Fernando Haddad**

*Ministro do Estado da Educação*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

**Felipe Martins Müller**

*Reitor*

**Dalvan José Reinert**

*Vice-Reitor*

**Maria Alcione Munhoz**

*Chefe de Gabinete do Reitor*

**André Luis Kieling Ries**

*Pró-Reitor de Administração*

**José Francisco Silva Dias**

*Pró-Reitor de Assuntos Estudantis*

**João Rodolpho Amaral Flôres**

*Pró-Reitor de Extensão*

**Orlando Fonseca**

*Pró-Reitor de Graduação*

**Charles Jacques Prade**

*Pró-Reitor de Planejamento*

**Helio Leães Hey**

*Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa*

**Vania de Fátima Barros Estivaleta**

*Pró-Reitor de Recursos Humanos*

**Fernando Bordin da Rocha**

*Diretor do CPD*

**COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**Fabio da Purificação de Bastos**

*Coordenador CEAD*

**Paulo Alberto Lovatto**

*Coordenador UAB*

**Roberto Cassol**

*Coordenador de Pólos*

**CENTRO DE ARTES E LETRAS**

**Pedro Brum Santos**

*Diretor do Centro de Artes e Letras*

**Maria Tereza Nunes Marchesan**

*Coordenadora do Curso de Graduação de Letras – Português e Literaturas a Distância*

**ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO**

**Tatiana Valéria Trevisan**

*Professora pesquisadora/conteudista*

**EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM TECNOLOGIAS DA  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO**

**Elena Maria Mallmann**

*Coordenadora/Professora-pesquisadora UAB*

**Alcir Luciany Lopes Martins**

**Débora Marshall**

**Francisco Mateus Conceição**

**Giséli Duarte Bastos**

**Lívia de Castro Côrtes**

**Valquíria de Moraes Pereira**

*Técnicos em Assuntos Educacionais*

**Marcelo Kunde**

*Técnico em Programação Gráfica*

**Rodrigo Exterckötter Tjäder**

*Técnico em Informática*

**RECURSOS EDUCACIONAIS**

**Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto**

*Coordenador/Professor-pesquisador UAB*

**Evandro Bertol**

*Designer Gráfico*

**Carlo de Moraes Pozzobon**

*Estagiário Ilustração*

**ATIVIDADES A DISTÂNCIA**

**Ilse Abegg**

*Coordenadora/Professora-pesquisadora UAB*

**Daniele da Rocha Schneider**

*Professora-pesquisadora UAB*

**TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

**Andre Zanki Cordenonsi**

**Giliane Bernardi**

*Coordenadores/Professores-pesquisadores UAB*

**Bruno Augusti Mozzaquatro**

**Edgardo Gustavo Fernández**

**Marco Antonio Copetti**

**Ricardo Tombesi Macedo**

**Rosiclei Aparecida Cavichioli Laueremann**

**Tarcila Gesteira da Silva**

*Professores-pesquisadores UAB*

**Álvaro Augustin**

**Leandro Cargnelutti**

*Estagiários do Suporte Moodle*

## Sumário

- [Apresentação](#)
- [Unidade A](#)
- [Conhecimentos e competências no trabalho e na escola](#)
- [Conhecimento e competências: uma discussão necessária](#)
- [A competência como práxis: o lugar da escola e o lugar do trabalho no seu desenvolvimento](#)
- [Unidade B](#)
- [Texto 1 - Planejamento educacional: entre o Estado e a escola](#)
- [Atividade 1 da Unidade B](#)
- [Texto 2 - A organização institucional frente à legislação vigente](#)
- [Texto 3 - Fundamentos teórico-metodológicos da construção do Projeto Institucional](#)
- [Texto 4 - A construção do coletivo escolar e o planejamento participativo](#)
- [Atividade 2 da Unidade B](#)
- [Unidade C](#)
- [A construção coletiva do projeto político-pedagógico \(PPP\) da escola](#)
- [Projeto institucional: políticas, estrutura e organização](#)
- [Unidade D](#)
- [O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar](#)
- [O projeto institucional como articulador e metodologia da práxis pedagógica](#)
- [As responsabilidades do professor como agente gestor do fazer administrativo-pedagógico](#)
- [Unidade E](#)
- [Temáticas e/ou aspectos a serem contemplados na construção do projeto institucional](#)
- [Componentes curriculares e cargas horárias](#)
- [Interdisciplinaridade](#)
- [Avaliação](#)
- [Relações intra e interpessoais na escola \(ambiente, afetividade, poder, limites\)](#)
- [Unidade F](#)
- [Caminhos possíveis na construção da gestão democrática da escola](#)

# Gestão da Escola e Planejamento Educacional

Carga horária: 60h



E nós estamos ainda no processo de aprender  
como fazer democracia.  
E a luta por ela passa pela luta contra  
todo tipo de autoritarismo  
(Paulo Freire)

## Apresentação

### ONDE VOCÊ VÊ...

Onde você vê um obstáculo,  
alguém vê o término da viagem  
e o outro vê uma chance de crescer.  
Onde você vê um motivo pra se irritar,  
Alguém vê a tragédia total  
E o outro vê uma prova para sua paciência.  
Onde você vê a morte,  
Alguém vê o fim  
E o outro vê o começo de uma nova etapa...  
[...]  
Cada qual vê o que quer, pode ou consegue enxergar.  
Como diz Fernando Pessoa:  
"Porque eu sou do tamanho do que vejo,  
e não do tamanho da minha altura".  
(autor desconhecido)

## Porque é importante estudar o processo de gestão da educação?

Quando falamos em gestão da educação, não estamos falando em qualquer forma de gestão. Estamos falando da gestão democrática. Vocês perceberão que é mais comum ouvir falar em gestão democrática na escola do que em gestão democrática nos sistemas de ensino. Esta particularização, no entanto, parece não ter respaldo nem na Constituição Federal de 1988, que

indica a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, como um dos princípios básicos que devem nortear o ensino. E nem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que também se encarrega de estabelecer alguns princípios para a gestão democrática. Dentre estes princípios, estão a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes. Além disso, a LDB também sinaliza (no Art. 3º) que o ensino será ministrado com base em diversos princípios e, entre eles, encontra-se a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Vemos que tanto a Constituição Federal, quanto a LDB, falam em “ensino público” e não em “escolas públicas”. Portanto, se entendemos que o ensino público é sinônimo de escola pública, então a gestão democrática está mesmo restrita à escola pública. No entanto, se entendemos que o ensino público envolve tanto as escolas, como os sistemas de ensino, isto é, as redes e Secretarias de Educação, então, podemos falar também em gestão dos sistemas de ensino.

Entendemos que a gestão democrática se estende desde os sistemas de ensino até as escolas. Nesse sentido, é preciso que façamos uma reflexão de como devem se organizar, tanto as secretarias e redes de ensino, quanto as escolas, para a concretização deste princípio que rege o ensino, viabilizando a participação dos diversos segmentos da escola e da comunidade na delimitação das políticas de educação que se desenvolvem em ambos os locais – escolas e sistemas.

Assim, é possível compreender que a gestão democrática é importante não só para o (a) Diretor (a) da escola, uma vez que deve também ser discutida, compreendida e exercida pelos estudantes, funcionários, professores, pais e mães de estudantes, gestores, bem como pelas associações e organizações sociais da cidade e dos bairros.

Antes da Constituição Federal de 1988, até era possível que os gestores dos sistemas e das escolas públicas pudessem optar por desenvolver ou não um tipo de gestão que se baseasse nas relações democráticas. Hoje, não mais.

A gestão democrática da educação é um direito da sociedade e um dever do Poder Público. Para que possamos nos preparar para agir de forma democrática, vamos trabalhar alguns conceitos e desenvolver algumas práticas.

Assim, buscaremos alcançar dos objetivos desta Disciplina:

- Promover a reflexão sobre as implicações de aportes teóricos e legais na gestão das condições de ensino.
- Compreensão do planejamento como sistematizador das situações que concretizam as intenções explicitadas no projeto pedagógico/currículo;
- Planejamento de situações de ensino para diferentes contextos, níveis e modalidades.

Consulte o **programa da disciplina** na página da Universidade Federal de Santa Maria, [clikando aqui](#). Já a bibliografia, poderá consultar [aqui](#).

## UNIDADE A

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central. Mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Assim, o texto da **Unidade A** aborda o **Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola** (Acacia Zeneida Kuenzer) e, após ler o texto, para realizar a atividade proposta, assistam ao **Vídeo da Unidade**.

Texto disponível em [www.diaadia.pr.gov.br](http://www.diaadia.pr.gov.br)

### Atividade da Unidade A

- Ler o Texto da Unidade;
- Assista o Vídeo Charlie Chaplin – Tempos Modernos:  
Disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=FXG7nEa7vQ&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=FXG7nEa7vQ&feature=player_embedded)
- Participe do Fórum da Unidade A

Valor da Atividade: 2,0.

## Conhecimentos e competências no trabalho e na escola

*por Acacia Zeneida Kuenzer*

### Introdução

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB ([Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96](#)), o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central.

Mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. Sua adoção, sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constitui-se em posição de Governo, a partir do que os professores das escolas foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção. No contexto do trabalho, a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na OIT embora no âmbito do taylorismo/fordismo, o que lhe confere significado próprio a partir deste modo de organizar e gerir a vida social e produtiva.



OIT - Ver ALEXIN, J.C. *A certificação no contexto da educação profissional e do mercado de trabalho*. BOLETIM TÉCNICO DO SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n.2, maio/ago, 2001.

Taylorismo/fordismo - Ver KUENZER. A. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. São Paulo, Cortez, 2001.

Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer.

Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não são sistematizados e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do

taylorismos/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica, tornam insuficiente este tipo de competência para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; para poucos, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da "pedagogia das competências", apresentada como universal.

análise do mundo trabalho e de sua realidade de exclusão evidencia o distanciamento desta proposta das alternativas reais de trabalho da maioria, submetida à informalidade e à precarização, que não se inclui sequer nas formas tayloristas/fordistas que permanecem, as quais ainda supõem direitos e alguma racionalidade.

No contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo em maior ou menor escala, o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social.

Toyotismo - Ver GOUNET, T. Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel. Campinas, Boitempo, 1999.

Embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica, exatamente em face de sua complexidade, suponham uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como "usuário", demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal. Estas competências só podem ser desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional.

Embora se saiba que, na classe burguesa, estas competências se desenvolvam desde as relações sociais e familiares que viabilizam o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e o acesso à produção cultural, mesmo assim não se prescinde da educação escolar. Já para os que vivem das diferentes formas de trabalho, em que a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva.

Há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico.

Esta nova exigência para a inclusão é que torna relevante o estudo do novo conceito de competência a partir dos interesses dos que vivem do trabalho, embora esta categoria tenha sido reconstruída a partir das demandas do processo de reprodução ampliada do capital no regime de acumulação flexível (HARVEI, 1996), e, que, neste sentido, não seja para todos. E é por esta razão que as grandes centrais sindicais têm chamado a si esta discussão, incluindo em seus programas a certificação de competências, como uma forma de reconhecimento e validação dos saberes

desenvolvidos ao longo das trajetórias laborais e, a partir daí, trazer a discussão também para o terreno dos perdedores da reestruturação produtiva. Da mesma forma, no campo do capital, autores como Zarifian (2001) têm se dedicado, a partir de experiências empíricas em empresas reestruturadas, a desenvolver modelos de gestão e de desenvolvimento que conduzam, através de novas formas de disciplinamento, à conformação de novas subjetividades, flexíveis, polivalentes e permanentemente educáveis como forma de resposta à instabilidade derivada do caráter dinâmico, e mesmo revolucionário, da produção do conhecimento na contemporaneidade, sem perder o controle sobre as formas de reprodução ampliada do capital, onde a extração de mais-valia, embora não mais predominantemente derivada da exploração do trabalho concreto, continua determinante.

Enfim, adentramos o campo movediço das ideologias, em que o particular passa a ser apresentado como universal; em nome deste particular, passa-se a negar a concepção de competência fundada no trabalho concreto, que vai perdendo sua posição dominante no processo de produção de valor, e embora continue a existir precarizado, ainda é fundamental nas cadeias produtivas para que os setores reestruturados sejam competitivos. Assim, em face das novas características do processo de produção do valor, a competência passa a assumir um novo significado a partir da ampliação do trabalho abstrato e do trabalho não material, embora a lógica da reestruturação produtiva no regime de acumulação flexível repouse sobre a integração de todas as formas de trabalho, das mais precárias às mais qualificadas, nas cadeias produtivas.

Reforça-se, por este argumento, a afirmação feita acima, sobre o caráter parcial do novo conceito de competência, uma vez que, embora apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, refere-se a uma modalidade específica de trabalho: o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquiridos através de extensa, continuada e bem qualificados escolaridade, é fundamental.

É este caráter ideológico do significado que tem sido atribuído à categoria competência, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelo Estado nas políticas educacionais, que precisa ser adequadamente discutido, através do estudo minucioso desta categoria em suas relações com o mundo do trabalho. Esta necessidade se reforça pela ambiguidade, típica das ideologias, que tem revestido esta discussão no campo da educação: há os que negam a categoria pura e simplesmente, fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem. Pela sedução do novo discurso, que em algumas dimensões chega a se aproximar da pedagogia socialista, ou apenas por conveniência, intelectual que historicamente vinham atuando no campo do trabalho têm difundido o novo significado da competência, com o que o professor vai ficando sem referências para participar do debate e para refletir sobre suas práticas. Criar este emaranhado de concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento entre educação, trabalho e capital, é uma das finalidades da ideologia.

É tarefa, pois, dos cientistas críticos da educação ultrapassar o reino das aparências para estabelecer as verdadeiras relações que conferem uma nova materialidade ao discurso da pedagogia das competências. Com este artigo, não se tem tal pretensão, posto que esta tarefa exige o desenvolvimento de um amplo projeto coletivo de investigação, que se debruce cuidadosamente sobre as práticas do trabalho e da escola, ultrapassando a análise meramente escolástica, que permanece na discussão apenas teórica contrapondo sistemas de idéias, para

apreender o concreto movimento entre a realidade do trabalho e dos processos de educação dos trabalhadores, escolares e não escolares, a partir da nova lógica da acumulação, buscando compreender como a categoria competência se faz presente nas práticas pedagógicas concretas. E, quais são as possibilidades de emancipação dos trabalhadores que esta categoria, por contradição, encerra, se devidamente apropriada pelos que vivem do trabalho.

Neste artigo, a pretensão é bem delimitada: apresentar para a discussão uma forma de compreender a relação entre conhecimento e competências, a partir da pesquisa de campo que vem sendo realizada na Refinaria Presidente Getúlio Vargas – REPAR, da Petrobras, iniciada em agosto de 2001, envolvendo operadores, técnicos, supervisores e gerentes, a partir da exigência corporativa de certificação de competências no nível operacional. E, a partir desta discussão, questionar as possibilidades do espaço escolar no desenvolvimento de competências, tal como o proposto nas políticas educacionais vigentes.

Getão da Escola e Planejamento Educacional

## Conhecimento e competências: uma discussão necessária

***Afinal: vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências?***



Com esta indagação, Perrenoud (1997), já na introdução de um dos seus livros, aponta para um dos dilemas que sempre esteve posto para os processos educativos, e que agora, em face da

mediação das novas tecnologias que tornam o trabalho cada vez mais abstrato no atual regime de acumulação, assume novas dimensões. Este pensador, dos mais referenciados pelos que propõem uma pedagogia escolar centrada nas competências, delinea adequadamente a questão, mas não a trata satisfatoriamente, no meu entender, porque não toma as categorias de análise que permitem compreender as relações entre trabalho e educação, atendo-se ao mundo da escola.

Torna-se necessário, em primeiro lugar, explicitar a concepção de conhecimento que dá suporte à análise feita pelo Perrenoud (1997), e como ela se relaciona com o conceito de competência, para que se possa analisá-lo e, se for o caso, apresentar outra forma de compreensão.

Há um mal entendido ao acreditar que, ao centrar-se os processos educativos no desenvolvimento de competências, desiste-se de transmitir conhecimentos, pois quase todas as ações humanas exigem algum tipo de conhecimento:

*às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica. Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias... mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas (as ações) exigem (PERRENOUD, 1997, p.7).*

A partir desta compreensão, afirma que a construção de competências exige tempo, sendo este o dilema da escola. Como se vê, o autor não diferencia o conhecimento tácito, derivado da articulação entre saberes diversos e experiência laboral, ou conhecimento de senso comum, onde ciência e ideologia se mesclam de conhecimento teórico; daí o dilema: é preciso tempo para que esta articulação se dê; ele não questiona, contudo, se o tempo de permanência na escola, e mesmo se o espaço da escola, permitem esta articulação.

Ao conceituar competência como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles", Perrenoud (1997, p. 8) explicita de forma precisa a integração entre competência e conhecimento; as competências, diz o ele, mobilizam conhecimentos, põem os conhecimentos em relação - e em ação, pode-se complementar. Contudo, não esclarece que, ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes.

Ao entrevistar operadores, engenheiros e gerentes na REPAR, é recorrente a compreensão de que, em situações de risco previstas e não previstas, nem sempre é aquele que detém o conhecimento teórico que atua com mais rapidez e eficiência, no sentido de voltar o sistema à situação de normalidade com segurança e confiabilidade, protegendo vidas humanas, o ambiente e os equipamentos. Nestes casos, vale mais a experiência adquirida ao longo da trajetória laboral, nem sempre sustentada por sólida formação teórica na área do refino, mas sustentada por conhecimentos tácitos.

É corrente entre eles, também, a clareza de que a formação teórica é necessária, porque, em tese, melhora as condições de atuação; contudo, há outros fatores que intervêm na capacidade de enfrentar situações de risco, que extrapolam a dimensão cognitiva, tais como a disposição para atuar, a estabilidade emocional, a capacidade de atuar em situações de estresse, o comprometimento com o coletivo, e assim por diante. E ainda, mantendo-se a discussão no

domínio cognitivo, está presente a capacidade para articular a situação a ser enfrentada com outras situações que contiveram elementos similares, bem como a capacidade para articular conhecimentos teóricos a conhecimentos práticos, reafirmando a compreensão de que a simples existência de conhecimentos seja tácitos, ou seja, teóricos, não é suficiente para desencadear ações competentes. E estas competências estarão tão mais presentes quanto mais ricas forem as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, o acesso a informações, e assim por diante.

Entram em jogo as capacidades para mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos, o que depende apenas em parte do domínio cognitivo, adentrando-se na esfera do domínio afetivo ou comportamental, expressão esta preferida pelos teóricos contemporâneos para fugir de uma suposta abordagem psicologista da questão. Embora esta preocupação proceda, a observação, no campo, da atuação de operadores considerados competentes pelo grupo, evidencia a articulação de fatores de ordem cognitiva, comportamental e psicomotora (não há como secundarizar as habilidades psicofísicas), que se constroem nas relações sociais e produtivas, mostrando que não é possível tratar estas dimensões separadamente ou através simplesmente de cursos, sejam eles teóricos ou comportamentais, estes bem ao gosto de muitos gerentes e empresas de consultoria.

A compreensão de que conhecimentos e competências são processos que se articulam, mas não se identificam esteve claramente explicitada ao se discutir com os operadores a possibilidade de avaliar competências através de provas de conhecimento. Dos entrevistados na primeira etapa (60 operadores; as entrevistas abrangeram 144 operadores, além dos técnicos e supervisores), um terço dos entrevistados sugere que a avaliação de competências seja teórica e prática, combinando características de uma avaliação convencional com técnicas on-line, com a execução de prática de atividades na planta. Outro terço sugere um tipo de avaliação mais próxima ao modelo que vem sendo desenvolvido pelo Comitê de Certificação, composto por operadores de cada uma das quatro áreas, completamente realizado a partir da prática, mas envolvendo o domínio dos conhecimentos teóricos sobre o processo de trabalho incluindo segurança, mobilizados e transferidos na ação a ser executada ou simulada no momento da avaliação. Já o recurso à prova escrita convencional foi bastante criticado nas entrevistas, havendo uma única escolha em 60 entrevistados. Os entrevistados têm claro que se sair bem em uma prova de conhecimentos não é evidência de competência, e ainda argumentam que o ideal seria um acompanhamento no dia-a-dia.

*"O trabalho foi ensinado aos operadores na prática, então este é o melhor meio de avaliar. Na prática, eles terão melhores condições de mostrar o que sabem. Tem pessoas que não são boas de prova e conhecem bem a unidade, principalmente os mais antigos".*

*"Prova escrita depois de 19 anos colocando esta unidade para funcionar seria constrangedor. Eu não sou bom de escrita mas mas todo dia ponho isto para funcionar direitinho".*

A concepção dos operadores não exclui a posse do saber teórico, que chamam de teoria do processo, dada a complexidade e risco das atividades de refino, cujo processo de trabalho combina procedimentos eletromecânicos com controles automatizados, integrando atividades de campo e de computador. Todos os operadores atuam nestas duas situações, o que demanda sólido domínio teórico, das linguagens e da informática; isto fica comprovado pelo requisito de ingresso: antes da extinção do ensino técnico, este era o requisito mínimo; ainda é o caso da maioria dos entrevistados. Neste ano, o ingresso exigiu ensino médio. Contudo, a análise dos dados relativos ao nível de escolaridade mostra um corpo coletivo de trabalho atuando na operação, bastante qualificado, inclusive no domínio teórico: 39 dos entrevistados têm superior

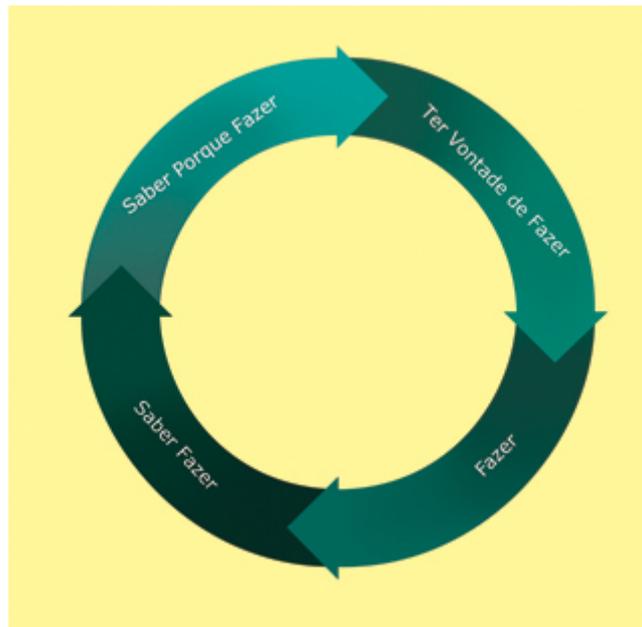
incompleto ou completo; destes 39, 10 têm superior completo. A partir destes dados, Invernizzi (2001) afirma que, tal como alguns estudos da indústria petroquímica brasileira têm mostrado, os funcionários deste ramo constituem uma elite em relação ao restante dos assalariados industriais.

Se esta característica, segundo a autora, gera expectativas elevadas, também evidencia um domínio da teoria maior do que o apresentado pelos demais trabalhadores; não é a ausência, portanto, de conhecimento teórico, que justifica a restrição à avaliação através de provas, embora isto esteja presente entre os mais antigos que mostram seu receio em relação à prova porque há muito tempo já não se dedicam à prática teórica. O que os operadores questionam é a capacidade de uma prática teórica evidenciar competência.

O que explica esta posição é o conceito que os operadores têm de competência; na sua percepção, a primeira qualidade que define um operador competente é o conhecimento teórico-prático da planta, com 33 respostas; a segunda, é responsabilidade para com a produção e com a segurança, com 19 respostas (mais de uma resposta era possível). Em outra questão com alternativas fechadas, a alternativa mais freqüente foi "traduzir conhecimentos teóricos em ações práticas", com 41 escolhas; nesta questão, as escolhas seguintes foram capacidades de decisão, com 26 respostas, e responsabilidade, com 25 escolhas.

De novo, aparecem, mesmo no senso comum, a articulação entre teoria e prática como conceito de competência, permitindo identificar, no discurso dos operadores, a constatação de que trabalho intelectual e atividade prática são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. Em conversas informais, afirmam que tem muita gente boa na teoria, mas que não consegue pôr a área para funcionar; e tem muita gente com formação teórica menos ampliada e já mais distante no tempo, que domina todos os procedimentos com confiabilidade e segurança, inclusive em situações de emergência. Embora aqui haja uma referência mais direta ao saber tácito, é preciso considerar que, nas atividades do refino, mesmo este saber repousa sobre o domínio teórico.

Para os fins deste texto, é importante destacar que os operadores apontam para um conceito de competência como práxis, que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar. E que, embora articulem estes dois domínios, entendem que eles não se identificam, contendo especificidades. E ainda, que apenas a capacidade de articular teoria e prática não faz um bom operador, que precisa ter vontade para atuar, responsabilidade com o trabalho, capacidade para decidir, estabilidade emocional para atuar em situações de risco, e assim por diante, mostrando a articulação permanente entre o domínio cognitivo e o comportamental. As entrevistas não permitem supor uma separação entre estas duas dimensões da competência, que se integram ao domínio psicofísico; esta afirmação se reforça quando os operadores, nas conversas informais, criticam a excessiva ênfase aos cursos comportamentais.



Nas entrevistas estruturadas, ao sugerir mudanças no programa de treinamento, destacam duas dimensões: mais tempo para o treinamento, com 17 respostas, enquanto crítica às estratégias de autodesenvolvimento que vêm sendo implementadas, e melhor relacionamento entre teoria e prática nos cursos, com 10 respostas. Fica explicitado o entendimento da necessidade de cursos com projetos pedagógicos intencionais e sistematizados, como espaços de aquisição do conhecimento teórico, a serem ministrados por pessoas que conheçam os processos produtivos referentes ao refino, o que asseguraria a relação entre teoria e práxis; eles rejeitam, também, cursos ditos teóricos, ministrados por profissionais que não conhecem praxicamente o trabalho no refino.

Nas inúmeras reuniões de grupo que têm sido realizadas com os operadores, eles não rejeitam a proposta de avaliação, desenvolvimento e certificação de competências que está sendo construída na REPAR e afirmam acreditar que trará benefícios para os operadores (40 respostas), desde que os resultados não sejam usados para outras finalidades que não o desenvolvimento. Com relação a esta questão, as entrevistas e reuniões de grupo identificaram séria crise de credibilidade, em face de procedimentos anteriores e da descontinuidade de programas ao longo da história. O maior temor refere-se ao uso da avaliação para discriminar os menos competentes e até vir a ser usada como critério para demissões:

*Se fizerem como foi dito, não trará prejuízos para os trabalhadores, se não for usado para punir. Vivemos em um mundo muito inseguro, a isso se deve o temor (manifestado) na reunião (de apresentação do programa). A gente já viu muita coisa começar e não terminar. A empresa tem que mudar esta imagem (INVERNIZZI, 2001, p. 28).*

Mesmo com o receio manifestado, identificou-se crença nas possibilidades do programa, principalmente como forma de atender à forte demanda por processos de desenvolvimento que articulem teoria e prática.

O modo como se pronunciam os operadores permite concluir que o processo central de um modelo de desenvolvimento de competências são os processos educativos sistematizados e intencionais, integrados ao processo de trabalho. Assim, concordam em submeter-se a processos avaliativos para identificar necessidades de desenvolvimento, desde que se façam a partir das ações articuladas a conhecimentos teóricos, e não através de provas e entendem ser a certificação uma consequência deste processo, e não sua motivação central. Entendem, também, que a certificação traz ganhos para os operadores. Destacou-se, também, nas reuniões em grupo, que os operadores confiam na universidade como mediadora entre a empresa e os trabalhadores no processo de construção do programa.

Os dados obtidos até aqui com a pesquisa de campo mostram que os operadores, embora sem domínio teórico das categorias do materialismo histórico, portanto com o seu saber tácito, percebem a dimensão prática do conceito de competência e, em decorrência, as relações que ocorrem no seu trabalho, entre teoria e prática, apontando, ao mesmo tempo, sua articulação e as especificidades destas duas dimensões: conhecimento teórico não é competência; da mesma forma, agir simplesmente também não é, embora muitas vezes assim se resolva o problema que está posto.



Getão da Escola e Planejamento Educacional

## **A competência como práxis: o lugar da escola e o lugar do trabalho**

## no seu desenvolvimento

A pesquisa que vem sendo realizada permite compreender o conceito de competência como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele tem sido vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

É possível concluir, portanto, que embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Há, pois, que diferenciar articulando estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação. E, a partir desta diferenciação, compreender a especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola.

Para elucidar esta confusão teórico-metodológica que se estabeleceu a partir da adoção do conceito de competência como central nos processos educativos pelo discurso oficial, é preciso partir do conceito de práxis.

Na Ideologia Alemã vamos encontrar a formulação através da qual Marx coloca a atividade prática, transformadora do mundo, no centro das relações produtivas e sociais, com profundos impactos nas formas de conceber os processos de produção do conhecimento.

### **SAIBA MAIS**

#### **Ideologia Alemã**

MARX e ENGELS, *A ideologia Alemã*. Lisboa, Martins Fontes, s.d.

Assim é que, na "Tese I", vai criticar o materialismo tradicional por só captar o objeto, a realidade sob a forma de contemplação, através da qual o sujeito se limita a receber ou refletir uma realidade, assumindo um papel passivo. E, ao mesmo tempo, enquanto reconhece os méritos do idealismo quando concebe que o sujeito só conhece um objeto que ele mesmo produz, aponta seus limites, que decorrem da compreensão de que esta relação se dá exclusivamente no plano da consciência.

Contraopondo-se, portanto, ao mesmo tempo, ao materialismo tradicional e ao idealismo, Marx e Engels formulam a concepção do objeto como produto da atividade objetiva, entendida não abstratamente, mas como atividade real, objetiva, material.

Marx e Engels vão mostrar que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente. A práxis, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades.

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver

teoricamente através do confronto dos diversos pensamentos. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la. A partir desta afirmação, há duas dimensões a considerar.

A realidade, as coisas, os processos, são conhecidos somente na medida em que são "criados", reproduzidos no pensamento e adquirem significado; esta re-criação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social.

Em segundo lugar, é preciso considerar que a prática não fala por si mesma: os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparente, que ainda não se constituem em conhecimento.

Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento, que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, que se deixa parcialmente perceber que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.

Ao colocar a práxis como fundamento do conhecimento, rechaçando ao mesmo tempo a possibilidade de conhecer pela contemplação ou pela mera ação do pensamento, Marx vai mostrar que "conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana" (VÁZQUEZ, 1968, p. 53).

Se não se trata de reproduzir a realidade como ela se apresenta ao homem e tampouco apenas pensar sobre ela, o que está em jogo é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática.

A Tese XI apresenta esta proposição: à filosofia cabe não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo, compreendendo-se o mundo em dois sentidos: como objeto de interpretação e como objeto de atividade prática. Ou seja, cabe transformar com base em uma interpretação, que, tanto quanto possível, deve ser uma interpretação respaldada no conhecimento científico.

Além desta dimensão transformadora, os autores destacam o caráter teleológico da práxis: a ação transformadora, sustentada pela interpretação, ocorre a partir de finalidades derivadas de necessidades de sobrevivência, que só existem como produtos da consciência. As finalidades se constituem na busca pelo que não está dado, pelo que ainda não existe, e, portanto supõem certa consciência e atitudes frente à realidade (MARX E ENGELS, s.d).

É a dimensão teleológica que determina o caráter transformador da práxis, porquanto refere-se a uma realidade futura que estimula à ação. Já a dimensão cognitiva presente na concepção de práxis refere-se à realidade presente, que não implica necessariamente uma exigência de ação efetiva, embora não se conheça por conhecer, mas a serviço de uma finalidade, que pode ter como ponto de partida o conhecimento. Contudo, é preciso ter claro que informação não é conhecimento, é prática teórica; conhecimento é práxis. O conhecimento do presente permite anteciper o futuro, como expressão de necessidades humanas e também como desejo, como o

que não está dado e queremos que se realize. No conceito de práxis inclui-se, portanto, além da dimensão cognitiva da ação humana, a dimensão afetiva, ambas confluindo para os fazeres humanos, sem o que não se materializam, e não transformam.

A partir desta concepção, há que aprofundar a compreensão das dimensões constituintes da práxis, em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, e como podem ser desenvolvidas através dos processos de formação humana.

Ao discutir os conceitos de atividade e de práxis, Vázquez (1968, p. 185) se apoia na Tese I para afirmar que "toda a práxis é atividade, mas nem já toda atividade é práxis".

**O que é, então, atividade, e a que se refere o conceito de competência: à atividade ou à práxis?**

Atividade, entendida como sinônimo de ação, é o ato ou conjunto de atos através dos quais o sujeito modifica uma matéria prima, independente de qual seja a sua natureza, seja pelo trabalho material, seja pelo trabalho não-material.

**SAIBA MAIS**

**Trabalho Material e Não-material leiam:**

MARX, K. *O Capital, Livro 1, capítulo VI inédito*. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1978.

Este ato, ou conjunto de atos, se traduzem em resultados ou produtos, materiais ou não materiais; portanto, são orientados por finalidades e culminam com resultados, que em princípio, se pretendia alcançar, desde que as ações sejam eficientes e eficazes. O que caracteriza a atividade é seu caráter real, sua materialidade.

Não existe atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, e, portanto, em alguma atividade teórica. A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir da relação com a prática; não há pensamento fora da práxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de idéias e representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. E, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma a realidade, não podendo ser confundida com a práxis. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum destes casos transforma, de per si, a realidade.

O que não significa dizer que não seja fundamental a atividade teórica para a transformação da realidade; contudo, só a posse da teoria, só o pensamento sobre as transformações não asseguram a sua efetivação, ou seja, a transformação da realidade.

*A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, para obter como produtos teorias que expliquem uma realidade presente ou modelos que prefigurem uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade... mas não transforma em si a realidade, a não ser quando apropriada pela consciência individual e coletiva, e então se transformem as idéias em ações (VÁZQUEZ, 1968, p. 203).*

Marx, nas Teses III e XI, ao contrapor contemplação e práxis, não admite a teoria como uma forma de práxis, distinguindo claramente o conceito real do conceito pensado, apresentando a atividade cognitiva como um processo que ocorre no pensamento, que ascende do abstrato ao concreto, passando pelo empírico. Este processo, que consiste na reprodução espiritual do objeto real sob a forma do concreto pensado, se trata de uma atividade que não produz nada diretamente, não podendo ser identificado com o conceito de práxis por lhe faltar a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, cujos resultados subsistem independentemente de sua atividade. Interpretar não é transformar, afirma; a teoria em si, ou os discursos, não transformam o mundo a não ser que passem do plano das idéias e se façam materialidade. E, entre a teoria e a práxis, como mostra o autor na Tese III, insere-se uma mediação: o trabalho educativo, que se dá como resultado da interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, entre superestruturas e infra-estruturas.

Sobre esta forma de compreender, Vázquez (1968, p. 207) mostra que "uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação".

A análise levada a efeito permite compreender que, embora se articulem para compor o conceito de práxis, há especificidades que permitem distinguir as atividades teóricas das atividades práticas e seus respectivos espaços de desenvolvimento e de realização; e que atividade teórica não é práxis, e que a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade.

Assim, os processos educativos escolares, sejam de educação geral, profissionais ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. Não que a prática teórica, e o desenvolvimento das competências cognitivas superiores não sejam de fundamental importância para o desenvolvimento de competências; mas por si só, são insuficientes.

A importância do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências torna-se mais evidente quanto mais mediados por ciência e tecnologia sejam os processos sociais e produtivos, tomando o saber tácito um novo significado que precisa ser mais bem pesquisado em função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Mesmo assim, a posse do saber teórico, embora

necessária, não é suficiente para produzir transformações na realidade; é preciso que ele se transforme em ação, através de um ato de vontade.

Mostram muito bem os operadores a necessidade do desenvolvimento de atitudes como disposição para responder, comprometimento com o coletivo e capacidade para enfrentar o estresse sem perder a lucidez e o rumo das mudanças sociais que se fazem necessárias.

Ao contrário dos cursos que propõem, em curtos períodos de tempo, a desenvolver a auto-estima, a liderança e a motivação para o trabalho, os quais acabam por ser ridicularizados pelos trabalhadores, estes sabem que as verdadeiras causas da desmotivação e da baixa estima, da falta de disposição para responder, do crescente estresse, da falta de competência para liderar e enfrentar a vida e o trabalho, são a distribuição cada vez mais desigual dos produtos, dos serviços, da cultura e do poder.

No entanto, os trabalhadores, mais do que resistem, buscam alternativas para a emancipação humana; neste sentido, tomam a competência como práxis, a ser desenvolvida através de processos que articulem trabalho e educação.

Desconsiderar que o espaço para o desenvolvimento de competências é a prática social e produtiva, atribuindo à escola esta responsabilidade, como propugnam as políticas deste Governo, é prestar um desserviço aos trabalhadores, por se constituir em uma tarefa que não é da sua natureza.

Em estudos anteriores, quando ainda não se havia iniciado a pesquisa na REPAR, já se tinha a percepção da confusão que a propalada pedagogia das competências faz entre as dimensões especificamente pedagógicas e as amplamente pedagógicas que compõem os processos de formação humana, confundindo os processos intencionais e sistematizados das práticas escolares, e as dimensões amplamente educativas que ocorrem nas relações sociais e produtivas, instâncias que foram diferenciadas na Pedagogia da Fábrica, tese resultante de pesquisa de campo em uma indústria automobilística na Região Metropolitana de Curitiba (KUENZER, A. 1985):

*...se entendemos competência como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e portanto extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado. Há não muito tempo passamos por experiência semelhante, embora mais restrita à dimensão cognitiva: a pedagogia sistêmica, com sua relação entre insumos, processos e produtos, a exigir definição operacional de objetivos, processos pedagógicos controláveis, como a instrução programada, e avaliação por objetivos. Já fizemos a crítica ao reducionismo presente naquela tentativa de racionalização sistêmica da pedagogia, e rapidamente a superamos, posto que a maioria dos professores, apesar das "reciclagens", continuaram a usar o bom senso e esta proposta não chegou a se enraizar na sala de aula. A diferença da nova tentativa de racionalização pedagógica é a sua ampliação para a totalidade das ações que compõem a práxis humana. Desta ampliação, resulta um novo dilema: a pedagogia das competências oscilará entre o reducionismo e a generalidade, agora com mais intensidade do que nas antigas tentativas KUENZER, 2000, p. 18).*

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

Cabe às escolas, portanto, desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

## Bibliografia

HARVEY, D. A **condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1996.

INVERNIZZI, N. **Primeiro relatório das entrevistas realizadas com os operadores da REPAR**. Curitiba, UFPR, Relatório de Pesquisa, novembro de 2001.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Disponível em: [http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO\\_DE\\_ESTUDOS/2010/FORMACAO/GE4-Conhecimento\\_e\\_competencia\\_no\\_trabalho\\_e\\_na\\_escola\\_ACACIA\\_KUEZER.PDF](http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO_DE_ESTUDOS/2010/FORMACAO/GE4-Conhecimento_e_competencia_no_trabalho_e_na_escola_ACACIA_KUEZER.PDF). Acesso dia 08 de dezembro de 2010, 16h38min.

KUENZER, A. **A pedagogia da fábrica**. São Paulo, Cortez, 1985.

KUENZER, A. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000.

MARX e ENGELS. **A ideologia Alemã**. Lisboa, Martins Fontes, s.d.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

VÁZQUEZ. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

ZARIFIAN, P. **Objetivo: competência**. Por uma nova lógica. São Paulo, Atlas, 2001.

**Após a leitura do texto, acesse o vídeo:**

- Charlie Chaplin - Tempos Modernos:

## UNIDADE B

De algum modo, já ouvimos falar e até já participamos da elaboração de um Projeto Político-pedagógico, seja o da escola, seja o nosso projeto pedagógico individual ou em âmbito do sistema de ensino. O PPP é um planejamento. Planejamento do quê? Por quem?

O texto da Unidade B convida discutir essas questões por meio dos fundamentos teórico-metodológicos do planejamento educacional.

### TEXTO 1

#### **Planejamento educacional: entre o Estado e a escola**

O planejamento educacional é uma atividade cotidiana de professores, para pensar suas atividades profissionais, em aula, e suas atividades no cotidiano da escola. O planejamento é, por isso, uma atividade individual e coletiva de acordo com o objetivo. Estas atividades sofrem de alguma forma influência do Estado, na medida em que filiam-se a políticas públicas, de algum modo. Políticas públicas são as ações do Estado com vista ao alcance de objetivos de um plano de governo. Por isso, mudam conforme o governo. Porém, é necessário reiterar que governo e Estado são diferentes.

Assim, o planejamento aqui é entendido como uma prática que visa à implantação das políticas educacionais, através de atividades educacionais técnicas, operacionais, pedagógicas e culturais. Para tanto, devem priorizar o diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar e a participação de todos. Por isso, propõe-se pensar a prática do planejamento como prática democrática e democratizante.

Na LDB 9394/96, no artigo 14, há a expressão da necessidade de implantar a gestão democrática na escola, com o intuito de potencializar a atividade da escola e de garantir uma efetiva educação para a prática cidadã.

Há vários modos de democratizar a gestão da escola. Inicialmente, claro, faz-se necessário o desejo e a vontade política. Então, a constituição de conselhos e as eleições dos gestores podem ser alternativas.

Conselhos são grupos de pessoas organizadas, com o intuito de deliberar sobre temas ou assuntos. No âmbito educacional, os conselhos podem ter função deliberativa, consultiva ou fiscal. Especificamente, no caso das escolas, há os conselhos de pais. Tais conselhos podem agir, conforme a cultura do entorno, no entanto, fiscalizar, ser consultados e deliberarem permite uma

efetiva participação. Cabe lembrar que não basta participar, é necessário comprometer-se e, sobretudo, agir em conjunto.

A ação do Estado neste contexto efetiva-se através das políticas públicas. Algumas questões são importantes:



#### **Atividade 1 da Unidade B**

**Vamos utilizar a ferramenta Wiki para debater as seguintes questões:**

- O que são as políticas públicas?
- Como influenciam no cotidiano da Escola?
- Qual nossa participação, como cidadãos, da elaboração destas políticas?

**Valor da Atividade: 1,0**

---

## TEXTO 2

### A organização institucional frente à legislação vigente

Via de regra, em educação, sabe-se sobre a importância do planejamento como um momento em se projeta à práxis educativa e como momento de organização dos recursos materiais e humanos, sobretudo. Este planejamento, que, na verdade, é uma pré-visão dos fazeres, acontece, em educação, em dois âmbitos: o do sistema educativo e o da escola. Quanto ao primeiro, temos como resultantes do planejamento, não só as políticas de educação, mas as leis, os pareceres e resoluções, os parâmetros curriculares, os fundos, entre outros. Quanto ao segundo, que é a temática abordada neste artigo, temos desde os planejamentos decorrentes das orientações e exigências legais até os planejamentos criados a partir do contexto da instituição, a saber: Regimento Escolar, Projeto Pedagógico e, decorrente dele, o currículo, os planos de cursos, os planos dos componentes curriculares, os planos de aula, além de alternativas como projetos, o Plano de Desenvolvimento da Escola (uma exigência do FUNDESCOLA), ou, dependendo da política de gestão, até mesmo planejamento estratégico e de qualidade total.

Nos planejamentos na área de educação, por parte do governo central, não raramente, encontram-se reiteradas referências à racionalização de gastos, à eficiência operacional e à busca de resultados. Estes aspectos revelam as orientações e a parceria contínua entre o Ministério de Educação e Desporto do Brasil e o Banco Mundial, cuja centralidade é diminuir os custos com educação e qualificar os índices de alfabetização e de produtividade para o trabalho.

Getão da Escola e Planejamento Educacional

---

## TEXTO 3

### Fundamentos teórico-metodológicos da construção do Projeto Institucional

O Projeto Pedagógico é a forma de organizar o trabalho pedagógico na escola, articulando saberes e espaços-tempos com base nas demandas apresentadas pela comunidade escolar.

Projeto Pedagógico: Utiliza-se essa expressão em detrimento do Projeto político-pedagógico, devido à convicção de que toda ação pedagógica é, em si própria, uma ação política, pois exige opções, posturas teóricas, conagraçamento de pessoas em torno de um ideal. Por pedagógico, entendemos político também.

De certa forma, é um projeto que, embora de caráter burocrático, precisa ser construído a partir das vivências e deve ser motivo para as práticas cotidianas. De um lado há os interesses, as

idéias da comunidade, dos estudantes, do sistema de ensino; de outro, há a estrutura, a organização, o currículo, as idéias e as práticas. Amalgamadas, essas potencialidades redundam em um Projeto Pedagógico em acordo com a realidade onde se insere a escola e com os ideais de quem ocupa o espaço escolar. O PP é, assim, o esboço, de forma coletiva, das competências esperadas do educador e das ações escolares. Daí porque é um processo contínuo, precisa ser renovado, repensado, revisto constantemente contribuindo para que se defina a identidade da escola.

É importante determinar algumas características básicas para um projeto dessa espécie:

- ser intencional: apresentar claros objetivos, revelar as teorias que o embasam, enfim, estar em acordo com um rumo que se traça para a escola;
- ser coletivo e político: propor um ideal de educação em acordo com a realidade e com os anseios da comunidade;
- organizar o trabalho escolar, relacionando os espaços e os tempos educativos a que se propõe a escola;
- estar embasado em um referencial que contenha as definições dos elementos que, para aquela realidade, faz-se necessário conhecer;
- visar à qualidade de todo o processo educativo, sem priorizar níveis ou conhecimentos tidos como essencialidades.

O lado político do Projeto Pedagógico refere-se à preocupação em garantir igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola. Durante esse tempo de escola, o aluno precisa ter garantida a qualidade técnica e a qualidade política geradora de um processo educativo consequente. Para tanto, há necessidade de uma gestão democrática na escola o que implica necessariamente na valorização dos docentes e na garantia de espaços para discussão sobre educação.

Poder-se-ia citar como etapas necessárias à formulação de um Projeto Pedagógico, as seguintes:

- pesquisa acerca da visão da escola pela comunidade onde se insere;
- determinação das finalidades da escola;
- reorganização organizacional da escola – gestão democrática;
- reflexão e reestruturação do currículo;
- reestruturação do tempo escolar;
- definição da condução dos processos de decisão;
- ressignificação das relações de trabalho;
- determinação dos processos de avaliação.

Não se trata, aqui, de apresentarmos uma receita para formulação de um PPP, mas de apresentar-se questões que julgamos relevantes para uma discussão sobre os rumos da escola. Como tal, constitui-se em um processo caracterizado pela sua necessidade de revisão contínua visando sempre à definição da identidade da escola, identificação e delineamento das relações de poder que compõem o ambiente escolar.

**TEXTO 4****A construção do coletivo escolar e o planejamento participativo**

A construção de um Projeto Pedagógico (PP), em contextos democratizantes e democráticos, relaciona-se à concepção que se tem de uma escola pública com efetiva gestão democrática. Por isso, o PP vai representar esta gestão democrática, evidenciando uma fundamentação que sustente e possibilite esta ação democrática, a preocupação com uma ação pedagógica qualificada e em acordo com as demandas do entorno.

Deste modo, estar-se-á possibilitando que a escola pública encontre sua razão de ser: o acesso por todos ao conhecimento, condição para efetiva autonomia e participação dos sujeitos em todos os espaços sociais. Estar-se-á, também, possibilitando aos sujeitos constituírem-se cada vez mais sujeitos, autônomos e cidadãos.

**Atividade 2 da Unidade B**

A partir das discussões que realizamos na Atividade 1 da Unidade B, procure um colega e, em dupla, realize:

- Uma reflexão de no máximo duas páginas dos textos 2, 3 e 4. Envie pelo link Atividade da Unidade B.

Valor da Atividade: 1,0

## UNIDADE C

O texto da **Unidade C - A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA**, de *João Ferreira de Oliveira*, objetiva discutir o processo de construção coletiva do PPP da escola, assentada em bases democrático-participativas, como parte constitutiva da afirmação da autonomia das escolas e, sobretudo, da atuação articulada entre a ação dos professores e os processos formativos dos alunos, tendo em vista a consecução dos fins da educação escolar no que tange à efetivação da educação como um bem público e direito universal.

### Atividade da Unidade C

Em grupo, no máximo 5 alunos, entreviste um gestor de escola pública e um professor, buscando discutir as seguintes questões:

- O processo de construção do PPP é coletivo?
- Quem participa da construção do PPP?
- Sua Escola possui autonomia para modificar/atualizar o PPP?
- Qual a importância/para que serve o PPP?

**OBS: As entrevistas devem ser filmadas e postadas no Link Atividade da Unidade C.  
Valor da Atividade: 2,0**

Getão da Escola e Planejamento Educacional

### A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola

*por João Ferreira de Oliveira*

O objetivo do presente texto é discutir o processo de construção coletiva do PPP da escola, assentada em bases democrático-participativas, como parte constitutiva da afirmação da autonomia das escolas e, sobretudo, da atuação articulada entre a ação dos professores e os processos formativos dos alunos, tendo em vista a consecução dos fins da educação escolar no que tange à efetivação da educação como um bem público e direito universal.

Após a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96), que regulamenta a Constituição Federal nesse

âmbito da gestão democrática, iniciou-se oficialmente na escola a prática concreta de construção de um projeto escolar que delineasse a proposta pedagógica da escola.

A construção do PPP se dá num cenário de intensas transformações na sociedade contemporânea, em que é necessário retomar o sentido do trabalho escolar, bem como o papel das escolas e dos professores na construção de uma educação de qualidade social, considerando as necessidades dos atuais usuários da escola pública.

No contexto atual, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Essas alterações do capitalismo criam novas demandas e exigências para a escola, dentre as quais: a) o estabelecimento de finalidades educativas mais compatíveis com os interesses do mercado e do mundo do trabalho; b) a requisição de habilidades e competências que tornem os trabalhadores mais flexíveis e polivalentes para a vida profissional; c) a implementação de práticas docentes e escolares mais compatíveis com a chamada sociedade do conhecimento e da informação; d) as mudanças nas atitudes, no comportamento e, sobretudo, no trabalho docente, que tem por base expectativas, objetivos e ações externamente delineadas.

As pressões para que as escolas se ajustem às mudanças em curso estão trazendo implicações substantivas para a construção do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este nem sempre passa a representar *o corpo e a alma da escola*, ou melhor, o que ela realmente é, o que a caracteriza e orienta a ação educativa. O PPP da escola deve, de fato, mostrar a escola, com sua cultura organizacional, suas potencialidades e suas limitações. Nessa direção, o PPP, ao se colocar como espaço de construção coletiva, direciona sua constituição para consolidar a vontade de acertar, no sentido de *educar bem* e de cumprir o seu papel na socialização do conhecimento. Assim, o PPP deve expressar qual é o cerne, o eixo e a finalidade da produção do trabalho escolar.

De modo geral, estudos na área de políticas e gestão escolar mostram que os professores e os gestores apresentam uma compreensão muito positiva do PPP, pois reconhecem sua importância no entendimento de qual seja a função social da escola e no estabelecimento de um trabalho pedagógico que promova a socialização da cultura, levando a comunidade local e escolar, especialmente os alunos, a se apropriarem do saber como um direito universal, já que a educação pode nos tornar mais humanos, mais atualizados historicamente e mais sintonizados com os problemas sociais do nosso tempo-espço.

Há de se discutir, portanto, o sentido do que seja o PPP. Gadotti (1994) observa que fazer um projeto significa lançar-se para frente, antever o futuro. O projeto é, pois, um planejamento em longo prazo, atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para traçarem a sua identidade como organização educativa.

Um plano seria uma previsão de caráter mais restrito, onde se enumeram as ações, tarefas, objetivos e metas, definidas pelo projeto da escola.

Nessa direção, o PPP deve ser visto como um processo permanente de reflexão e de discussão dos problemas da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões que visa superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola.

Existem vários caminhos para construção do PPP, uma vez que ele retrata o entendimento e o percurso possível trilhado em cada uma das escolas. Todavia, é possível apontar três movimentos básicos desse processo de construção do PPP denominados pela autora de: *Ato Situacional*, *Ato Conceitual* e *Ato Operacional*. O objetivo do *Ato Situacional* é apreender o movimento interno da escola, conhecer seus conflitos e contradições, fazer seu diagnóstico e definir onde é prioritário agir.

No *Ato Conceitual*, a escola discute a sua concepção de educação e sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem, visando a um esforço analítico da realidade constatada no *Ato Situacional*, e vai definindo como as prioridades devem ser trabalhadas.

O como realizar as tarefas configura o *Ato Operacional*, o que se refere às atividades a serem assumidas e realizadas para mudar a realidade das escolas. Implica a tomada de decisão para atingir os objetivos e as metas definidas coletivamente. Os movimentos de acompanhamento e avaliação devem seguir todos os atos, de forma a possibilitar a implementação de decisões coletivas, bem como introduzir novas questões e propostas de ações. A avaliação é também responsabilidade coletiva e parte integrante do processo de construção do PPP.

Como se observa, ao mesmo tempo em que propõe passos do processo, movimentos a serem construídos, as formulações propostas indicam que é necessário criar as condições para a construção da autonomia da escola, por meio da definição do desenho do seu projeto e da delimitação do grau de flexibilidade a ser dado a ele.

Nessa direção, Paro (1999) assinala que toda instituição social carece de processos administrativos e a administração, em sua forma geral, *refere-se à utilização racional dos recursos para obtenção de fins determinados*. A definição desses fins é o mais fundamental nos projetos e não apenas a definição de algumas ações desvinculadas de um projeto maior da escola.

De modo geral, vale a pena insistir em um processo em que a escola seja a autora do seu Projeto. A sensibilização à cultura do registro do pensado e vivido pela escola; o encontro de alternativas criativas para problemas cristalizados no cotidiano; o aumento do interesse da escola em conhecer melhor sua comunidade; a busca de processos mais democráticos e, em especial, o aguçamento da crítica e da autocrítica, pautados no respeito às diferenças, em relação às práticas de gestão e à atuação dos órgãos colegiados, dentro e fora da escola, são pontos fundamentais para o avanço democrático e formativo no âmbito das escolas. Isso não é pouco ante as práticas autoritárias em vigor na sociedade e em muitas escolas e pode ser muito mais duradouro e educativo do que supõem os defensores da implantação do chamado *planejamento estratégico modelar* e da *qualidade total* nas escolas brasileiras.

## **Bibliografia**

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola*. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

---

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *A educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar - introdução crítica*. 8 a . ed., São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

---

Getão da Escola e Planejamento Educacional

---

### **Projeto institucional: políticas, estrutura e organização**

Como já sabemos, o Projeto Pedagógico articula e inter-relaciona as diferentes atividades realizadas na escola, dando-lhes sentido e encaminhamentos, de acordo com uma intencionalidade que perpassa os diferentes estágios do planejamento. Esta intencionalidade representa as políticas, os interesses e os poderes que perpassam todas as fases do Projeto, desde o planejamento ao cotidiano.

Enquanto materialidade, o Projeto Pedagógico é um texto, polivocalmente escrito. E por representar os interesses e a participação dos sujeitos se torna mais legítimo. Descentralização e participação são temas recorrentes na elaboração do Projeto Pedagógico: como garantir a participação de todos nas decisões? Como descentralizar as ações e decisões? Como permitir que todos ajam e impliquem-se nas ações da escola? Estas são questões recorrentes em um processo democrático de elaboração do Projeto Pedagógico.

É por isso que se pode afirmar que o Projeto Pedagógico tem mais que uma mera finalidade burocrática, tem a finalidade de garantir a continuidade e a processualidade das práticas, orientando quanto aos objetivos a alcançar, quanto às ações a serem desenvolvidas na escola. Então, trata-se de um facilitador e mediador das decisões, permitindo que as ações aconteçam e que se possa avaliá-las. Nesta perspectiva, é dialético, garantindo a renovação cotidiana da memória histórica de modo que a escola possa se visitar, se rever em seus processos, práticas e possibilidades.

O Projeto Pedagógico é, portanto, um documento diretamente relacionado a uma perspectiva democrática de gestão escolar. É o que se pretende aprofundar com a leitura do texto a seguir.

## UNIDADE D

A partir das discussões realizadas na unidade anterior, vamos aprofundar o debate sobre o projeto pedagógico (PP) da escola. Considerando a realidade educacional do Brasil de hoje, necessariamente, leva-nos a fazer a sua ligação com as práticas de gestão que nela têm tido curso. Isto porque, dentre outros aspectos, uma das efetivas conquistas que as forças progressistas conseguiram registrar na Constituição de 1988 e referendar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi à gestão democrática do ensino público como um dos princípios em que deve se assentar a Educação Nacional. Assim na UNIDADE D, apresentamos o texto **O Projeto Político-Pedagógico no Contexto da Gestão Escolar** de *Janete Maria Lins de Azevedo*.

### Atividade da Unidade D

A partir das entrevistas realizadas na unidade anterior e da leitura do Texto da Unidade D, faça um Texto de Opinião sobre **O Projeto Político-Pedagógico no Contexto da Gestão Escolar**. **Envie pelo Link Atividade da Unidade D.**

**Valor da Atividade: 2,0**

Getão da Escola e Planejamento Educacional

### O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar

*por Janete Maria Lins de Azevedo*

Falar sobre o projeto pedagógico (PP) da escola, considerando a realidade educacional do Brasil de hoje, necessariamente, leva-nos a fazer a sua ligação com as práticas de gestão que nela têm tido curso. Isto porque, dentre outros aspectos, uma das efetivas conquistas que as forças progressistas conseguiram registrar na Constituição de 1988 e referendar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi a gestão democrática do ensino público como um dos princípios em que deve se assentar a Educação Nacional.

Nesse contexto, determinou-se, dentre as incumbências dos sistemas públicos, que estes devem definir as normas da gestão democrática do ensino básico com a garantia da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Determinou-se, também,

que os referidos sistemas devem assegurar às suas unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, deliberações que expressaram modos concebidos para que se viabilizasse o princípio da gestão democrática da educação básica (BRASIL, 1996).

Ainda que a democratização da gestão do ensino tenha integrado as bandeiras das forças que lutaram pelo processo de redemocratização política do país (desde meados da década de 1970), e apesar de ser inegável algumas conquistas, as prioridades estabelecidas para a política educacional brasileira nas últimas décadas tenderam a imprimir outros significados à noção de democracia. De fato, seguindo referenciais de inspiração neoliberal no quadro da reforma administrativa do Estado, a má gestão foi tomada como, praticamente, a causa de todos os males que afetam os processos de ensino e aprendizagem. Visando superá-los, realizou-se um tipo de interpretação da realidade que conduziu às tentativas de adoção da gestão gerencial nas escolas e, através de processos de desconcentração/municipalização, privilegiamento do local, dentre outras medidas, tentou-se delegar às unidades escolares, aos professores e à comunidade a solução dos problemas que vêm contribuindo para que não tenhamos uma educação pública de qualidade (AZEVEDO, 2002).

É, principalmente, no bojo dessas medidas que o poder central, durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, procurou estimular a escola para a criação do seu Projeto Pedagógico. Entretanto, tais estímulos deixaram de considerar um conjunto de aspectos peculiares à cultura e às relações sociais brasileiras, numa perspectiva linear e unívoca de leitura da realidade e, por conseguinte, sem levar em conta suas múltiplas determinações. Não é de estranhar, portanto, que a pesquisa “Retrato da Escola no Brasil” ao tratar do projeto político-pedagógico, identificou que em cinco estados da Federação mais de 30% das escolas não o possuíam, e que em mais de 20% elas o possuíam, mas havia sido construído por agentes externos à unidade escolar. Mesmo com um percentual bem menor, em dez estados os dados indicaram que o projeto foi fruto apenas da experiência do diretor. Além do que, em mais de 40% dos municípios pertencentes a três estados da Região Nordeste, o projeto também foi elaborado por pessoas estranhas à unidade escolar, o mesmo ocorrendo com mais de 50% de escolas do Ensino Médio de nove estados do País (GRACINDO, 2004).

Apesar de tais constatações, é inegável a importância do projeto pedagógico, particularmente quando se assume o seu significado como projeto político-pedagógico (PPP), o que ocorre quando o seu processo de elaboração e implementação se pauta pelo princípio democrático da participação e, portanto, como um dos elementos do exercício da gestão escolar democrática. Desta perspectiva, o PPP é, também, um instrumento fundamental para a efetiva construção e instalação da democracia social entre nós. Isto significa dizer que a democracia não se limita à sua dimensão política, pois envolve a articulação direta desta com as práticas de participação social. Ou seja, é necessário que a maioria das instituições sociais, incluindo os serviços públicos e a escola, seja democraticamente governada. Assim, o índice de desenvolvimento democrático é apontado não apenas pelo número de pessoas que votam, mas, sobretudo, pelo número de instâncias nas quais se exerce o direito de voto. Não importa, pois, só quem vota, mas também onde e sobre o que se vota, como um dos exercícios primários de participação, criação e ampliação do espaço público das decisões (BOBBIO, 1986). Em face das considerações acima, e tendo em vista a efetiva necessidade de participação nas decisões escolares dos agentes que concretizam a escola como instituição social, à guisa de contribuição para o debate, gostaríamos de destacar as questões que se seguem:

- Ainda que a realidade demonstre que há inúmeros problemas a superar para que a nossa população usufrua uma educação de qualidade, mudanças começam a ser vislumbradas nos processos políticos no sentido da participação. Num movimento dialético, as tentativas de impor um tipo de gestão gerencial da educação propiciaram a institucionalização de canais de participação e decisão na escola (a exemplo de Conselhos, Grêmios Estudantis, fortalecimento de Associação de Pais), que necessitam ser apropriados de acordo com uma significação diferente da lógica “democrática” neoliberal.
- Saímos de uma tradição histórica de centralização das decisões, para nos defrontarmos hoje com uma outra realidade, manifesta na valorização do local como **espaço de decisão**. Os canais acima citados e a valorização do local podem ampliar a própria valorização da escola no sentido de sua pertença a uma determinada comunidade, (espaço das suas crianças, adolescentes e jovens na condição de alunos) e aos grupos dos demais atores que a compõem, podendo se forjar uma configuração das decisões que nasça “de baixo para cima”;

**Espaço de decisão:** Estamos nos referindo à valorização do poder e dos espaços locais no bojo do movimento internacional de construção de uma contra-hegemonia aos ditames do modelo da globalização imperante.

- Mas é preciso considerar que, na condição de uma instituição social, cada escola desenvolve ritos e práticas exercidos pelos atores que, no seu interior, ou mesmo no seu entorno, desempenham papéis e funções distintos: grupo de gestores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade. De um lado, esses ritos e práticas possuem uma direta vinculação com a história da escola, com as características da comunidade em que se insere, com as formas de percepção da realidade dos que a fazem e das relações que estabelecem entre si.

Isto, sem deixarmos de reconhecer as influências mais gerais advindas dos padrões das políticas públicas e, portanto, de problemas estruturais, bem como das normas comuns que regulam os sistemas de ensino no seu conjunto.

De outro lado, é a institucionalização daquelas práticas que torna a escola uma instituição social, forjando as regras pelas quais ela exerce os seus papéis fundamentais: criação e transmissão de saberes, socialização dos futuros cidadãos, desenvolvimento de competências profissionais, tudo de acordo com seus limites e possibilidades.

- Portanto, o processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico, como um instrumento de gestão democrática, para não cair num vazio, não pode prescindir da participação ativa dos atores locais: a comunidade escolar, através de práticas que considerem e se adaptem às especificidades de cada escola, à sua cultura, manifestas nos ritos e práticas dantes mencionados e na consideração da origem dos mesmos.
- Como nos adverte Barbier (1996), projetar significa procurar intervir na realidade futura, a partir de determinadas representações sobre problemas do presente e sobre suas soluções. Por isto, constitui um futuro a construir, algo a concretizar no amanhã, a possibilidade de tornar real uma idéia, transformando-a em ato. Para tanto, considerando-se especificamente o PPP, em

virtude da pluralidade que caracteriza uma comunidade escolar, o envolvimento no processo requer que as pessoas sejam devidamente motivadas e que adquiram uma visão da relação entre finalidade-objetivo-meio, baseada, por sua vez, na relação desejo-limites-valor, mediatizada pela relação entre recursos-limitações-gestão. A motivação, entretanto, constitui um trabalho próprio do imaginário. Daí porque sem imagens fortes que estimulem as ações, um projeto corre o risco de não se viabilizar, tendo em vista que as nossas imagens constituem uma força, e é impossível mudar sem que nossas representações sejam trabalhadas.

- Tudo isto significa dizer que os atores chamados a decidir não o fazem apenas racionalmente, mas também através de suas visões de mundo e de suas motivações. Neste sentido, qualquer medida de gestão, o que inclui as tentativas de construção coletiva do PPP, não pode apenas levar em conta, ingenuamente, a existência de uma lógica institucional única e sim procurar detectar os processos que subjazem às tramas do cotidiano escolar. Os conflitos e lutas pelo poder, os meios de resistência, as alianças, os valores, as normas, os modelos de aprendizagem, as atitudes do professor, as relações entre as pessoas, a participação dos pais e dos alunos e o modo como esses atores escolares se comunicam são aspectos que vão influenciar, com vigor, o tipo de PPP que será elaborado e os rumos que irá seguir no processo de sua implementação.
- Por fim, no processo de convencimento, motivação e apelo à participação é também importante considerar que o cotidiano da escola é produto da ação de atores que têm a possibilidade de fazer a ligação entre o geral e o particular, quando necessitam de produzir significados e contar com a adesão dos seus pares. Por conseqüência, a dimensão social e a dimensão política constituem dimensões inseparáveis das ações educativas. Longe de querer determinar receitas, ou de fazer prescrições para que a comunidade escolar, sozinha, consiga resolver os graves problemas encontrados nos processos da escolarização básica desenvolvidos por nossas escolas públicas, procuramos trazer neste texto algumas questões para a reflexão. Sem desconhecer que os resultados das políticas sociais e econômicas atuam fortemente sobre os resultados da política educacional, cuja concretização se dá na sala de aula, quis chamar a atenção para o fato de que existe um espaço de atuação nos estabelecimentos escolares que pode ser utilizado como um dos meios (não o único) de se procurar melhorar a educação pública, em face das possíveis condições de alternativa que o atual governo brasileiro e a importância dos espaços locais parecem esboçar.

Para tanto, se faz necessário contar com a presença de mediadores na escola comprometidos com um projeto de educação e sociedade emancipatórias, bem como o acionamento de mecanismos que considerem que a gestão democrática e a construção e a implementação do projeto político-pedagógico (faces de uma mesma moeda) não podem ter por parâmetro uma lógica institucional apenas baseada na racionalidade, desconhecendo que as dimensões subjetivas, a cultura, e o desejo de mudar constituem, também, forças impulsionadoras no sentido de que a escola pública brasileira realize as funções dela esperadas.

## **Bibliografia**

AZEVEDO, Janete M.L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal, *Revista Educação & Sociedade* n. 80 Campinas: CEDES, 2002.

BARBIER, Jean. M. *Elaboração de projectos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora, 1996.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1986.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasília: Diário Oficial da União, 23, dez., 1996.

GRACINDO, Regina V. "Projeto político-pedagógico: retrato da escola em movimento", In: A. M. SILVA & M. A. AGUIAR (orgs.) *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: CNTE, 2004.

Getão da Escola e Planejamento Educacional

---

## **O projeto institucional como articulador e metodologia da práxis pedagógica**

Para Ilma Alencastro Veiga (2001, p. 11), uma das autoras que tem se dedicado a estudar o Projeto Pedagógico, um projeto pedagógico deve se caracterizar por:

- a. ser processo participativo de decisões;
- b. preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c. tornar claros os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d. apresentar as opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e. esclarecer quanto ao compromisso com a formação do cidadão.

Para garantir estas características, a elaboração de um projeto pedagógico de qualidade deve, segundo a mesma autora:

- a. nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b. ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c. ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
- d. ser construído continuamente, pois com produto, é também processo.

## **Bibliografia**

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

## **As responsabilidades do professor como agente gestor do fazer administrativo-pedagógico**

Espera-se dos professores que conheçam, saibam agir, saibam “ensinar”. Esta é sua identidade, que revela-se e consubstancia no que estou denominando de gestão do pedagógico. Sabe-se que, no âmbito da escola, há processos de gestão do pedagógico, incluindo a elaboração do Projeto Pedagógico institucional. Refiro-me, entretanto, a um outro nível de gestão do pedagógico, que considero basilar para este da escola: a elaboração e produção da aula, por parte da professora, do professor. Esta gestão, produzida e significada no coletivo, é realizada individualmente, tendo os professores, sua profissionalidade como referências.

### **Bibliografia**

FERREIRA, L.S. “Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores”. In: Revista Iberoamericana de Educación, Madrid: OEI, 2007, pp. 217-230.

## UNIDADE E

O texto da **Unidade E** discute as Temáticas e/ou Aspectos a serem Contemplados na Construção do Projeto Institucional, partindo do pressuposto de que, elaborar e distribuir os componentes curriculares, suas cargas horárias é agir politicamente e, por isto mesmo, pedagogicamente. Por isso, não é uma atitude ingênua da escola, é lidar com uma concepção de mundo, de sujeito, de conhecimento e de escola.

### Atividade da Unidade E

Refleta sobre como estavam estruturados os componentes curriculares em sua época de escola. Após, vamos discutir no Fórum da Unidade:

- Como se pode relacionar esta estruturação com a intencionalidade da escola?
- Qual a relação entre currículo e Projeto Pedagógico?

**Valor da Atividade: 1,0**

Getão da Escola e Planejamento Educacional

## Temáticas e/ou aspectos a serem contemplados na construção do projeto institucional

### Componentes curriculares e cargas horárias

No espaço-tempo da escola, entende-se por currículo toda prática pedagógica que resulta da interação e confluências de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. A prática do currículo pressupõe atender aos fins sociais e culturais, que se atribui à educação na escola. Por isso, o currículo é uma opção cultural, política e social, ou seja, é um projeto seletivo da cultura, social, política, que possibilita o cotidiano escolar e que se torna realidade conforme as possibilidades da escola.

Elaborar e distribuir os componentes curriculares, suas cargas horárias é agir politicamente e, por isto mesmo, pedagogicamente. Por isso, não é uma atitude ingênua da escola, é lidar com uma concepção de mundo, de sujeito, de conhecimento e de escola.

**SAIBA MAIS**

Sugerimos que leia o projeto pedagógico da escola em <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/projecto.pdf>

Sugerimos, também, que explore o blog mantido pela escola, analisando como acontece a participação dos pais, como acontecem às atividades, como os sujeitos participam da escola. <http://escoladaponte.blogspot.com/>

Getão da Escola e Planejamento Educacional

**Interdisciplinaridade**

Na perspectiva da Pedagogia Tradicional, entende-se por aula uma sequência de conhecimentos compartimentados, um trabalho multidisciplinar, apelando para a contribuição de componentes curriculares diversos, muitas vezes, associada à existência de diferentes formas de aprendizagens, conhecimentos diferentes, o que gera a preservação das características, da autonomia e das particularidades desses diferentes componentes. Uma ação pedagógica diferenciada apela para uma visão globalizadora do conhecimento, sem divisão, contribuindo para o dissolvimento da identidade das disciplinas estanques e o surgimento de um ponto de convergência: a ação, a pesquisa, valorizando muito além da capacidade técnica, a capacidade de ler e interferir na realidade.



Uma concepção diferenciada de aula indica a interdisciplinaridade como alternativa. Mais recentemente, fala-se em transdisciplinaridade. Cabe refletir sobre a transdisciplinaridade por ser entendida como uma superação da interdisciplinaridade. Certamente, há vários conceitos de transdisciplinaridade. Atribui-se a Piaget a criação do termo e o uso. No entanto, a referência a uma primeira teorização organizada e sistematizada sobre o tema é encontrada na denominada “Carta da Transdisciplinaridade”, escrita durante o primeiro congresso mundial sobre o tema, realizado em 1994, no Convento da Arrábida, em Portugal. Naquele documento, consta, no artigo terceiro, a seguinte ideia:

*A transdisciplinaridade é complementar da aproximação disciplinar; ela faz emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que nos dão uma nova visão da natureza e da realidade. Não procura a dominação de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as atravessa e as ultrapassa (1995, p.8).*

Neste âmbito, transdisciplinaridade é a forma de lidar com o conhecimento neste mundo caracterizado pela complexidade. Em Morin, encontramos afirmações sobre o conhecimento, entendido como práxis, discurso e atitudes, ser um desafio, pois implica saber distinguir e relacionar, evitando separar e confundir (2001, p. 127). Nessa perspectiva, toda produção do conhecimento é complexa, dialógica. Não existem verdades absolutas, existem possibilidades de interpretação, compreensão, que, se pautam do diálogo, respeitam diferentes perspectivas e podem vir a ser motivo para consenso. Por isso, é um pensamento complexo, porque busca a relação entre o pensamento disciplinar e compartmentado.

A transdisciplinaridade auxilia na superação de muitas das dicotomias orientadoras do trabalho: teoria/prática, ciências exatas/ciências humanas, subjetividade/objetividade, oral/escrito, entre outros. Essas dicotomias têm levado a escola a afastar-se da visão de ser humano como ser global.

É bem verdade ser necessário mais que a fusão entre os componentes curriculares e a perda da supremacia de umas sobre as outras. Também não se acredita que a condição de componentes curriculares estanques, herança basicamente do modelo cartesiano orientador das ciências e das práticas didáticas tecnicistas, venha a ser substituída facilmente por uma prática transdisciplinar. Por isso, busca-se entender esta impossibilidade na expectativa de vislumbrar quaisquer formas de superá-la.

A perspectiva transdisciplinar diferencia-se, portanto, da visão interdisciplinar neste sentido. Enquanto a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intersecção entre os componentes curriculares, tendo como referência um elemento comum, a transdisciplinaridade caracteriza-se pela necessidade de se estabelecer uma interlocução entre os diferentes saberes a fim de torná-los referentes, complementares através de uma concepção filosófica na qual a educação é tida como ciência. Na verdade, pode-se pensar em educação como um exemplo típico de transdisciplinaridade, na medida em que não dissocia e nem cataloga os conhecimentos, mas é globalizadora.

Em uma perspectiva pedagógica transdisciplinar, há uma interação ativa e dinâmica de saberes, de modo não só a se completarem, mas se aprofundar, se ampliar, redimensionar, exigindo

ressignificação constante. Há uma transposição do limite das tradicionais disciplinas, da compartimentalização dos saberes, permitindo, através do diálogo entre saberes, a contextualização, o compartilhamento de idéias, portanto, de subjetividades e conhecimentos. A transdisciplinaridade, segundo Nicolescu, se refere "àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente..." (Nicolescu, 2001, p. 51).

É por isso que não se considera a transdisciplinaridade como metodologia. Constitui-se em uma forma de pensar a produção de saberes em seus aspectos filosóficos, éticos e epistemológicos, como alicerçada na dialogicidade, na reflexão, na ação de sujeitos que consensam seus saberes. Reduzi-la ao status de metodologia é dar-lhe apenas o caráter de organizadora mecânica das relações sociais no âmbito da aula, evitando que se entenda como transdisciplinar a própria proposta pedagógica que organiza este espaço-tempo da aula, as intencionalidades e os instituintes que advêm da interação entre os sujeitos.

Referindo à concepção transdisciplinar, Fernando Hernandez, cuja proposta central é organizar a dinâmica curricular da escola, tendo como base os projetos, a partir da qual o professor precisa se constituir em pesquisador e o estudante, assumir-se efetivamente como um dos sujeitos do processo educativo, assim se pronuncia:

*A transdisciplinaridade se caracteriza pela definição de um fenômeno de pesquisa que requer: a) a formulação explícita de uma terminologia compartilhada por várias disciplinas e b) uma metodologia compartilhada que transcende as tradições de campos de estudo que tenham sido concebidos de maneira fechada. A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa, baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo (1998, p. 76).*

É desta forma a educação da qual se fala: uma possibilidade criativa, na qual os sujeitos, utilizando-se da investigação, da criatividade, da sua historicidade e da linguagem, conheçam. E, neste sentido, na busca de ideal, propiciando momentos de discussão entre professores sobre as crenças e práticas pelas quais têm se orientado, questionado, desafiado e, sobretudo, estimulado as iniciativas oriundas destas discussões, pensa-se contribuir para uma educação adequada às demandas de nossos tempos.

## **Bibliografia**

Carta da Transdisciplinaridade In: Cadernos de Educação, nº 08, pp.7-9, 23/11/1995, Instituto Piaget, Lisboa.

## Avaliação

A avaliação, ao lado do planejamento, tem sido desafio para todos os professores e gestores. Sobre estes temas, desfilam uma série de defesas, argumentos, nem sempre compatíveis entre si. Em muitos textos legais, a centralidade da avaliação justifica-se a partir do Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, no qual é apresentado um dos princípios para reger a educação: “a garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, inciso VII). Em seguida, a LDB (Lei N° 9.394/1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional), ao mesmo tempo em que reafirmou esse princípio, estabeleceu como uma das incumbências da União: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” e “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (art. 9º, inciso VI e VIII).

Atendendo a estas prerrogativas, observou-se, nos últimos anos, o acirramento das avaliações com o objetivo de conhecer as condições educacionais e o nível de conhecimento dos estudantes brasileiro. Refiro-me ao SAEB (Sistema de Avaliação de Educação Básica), ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), Prova Brasil, entre tantos outros.

Ao mesmo tempo em que se observa esta preocupação generalizada com a avaliação, entende-se a necessidade de, cada vez mais, os gestores entenderem e produzirem uma avaliação efetiva da educação tanto na escola, quanto nos sistemas educacionais.

### DESTAQUE PARALELO

Para aprofundamento, sugerimos a leitura do texto [Que avaliação vale na educação escolar?](#) Você pode encontrar este mesmo texto em: LUCE, M. B.. MEDEIROS, I. L. P. de (org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

Uma vez mais claras estas características da avaliação no contexto educacional, cabe refletir sobre como inserir este fundamental aspecto no Projeto Pedagógico da escola. Inicialmente, pode-se dizer que há duas dimensões de avaliação a serem consideradas:

- a. a avaliação do conhecimento na escola;
- b. a avaliação do próprio Projeto Pedagógico, enquanto documento que apresenta as intencionalidades, características e o vir-a-ser da escola.

## Relações intra e interpessoais na escola (ambiente, afetividade, poder, limites)

Compreende-se que as emoções, nas suas mais diversas manifestações, são energias que desafiam os pensamentos e impulsionam as pessoas para poderem escolher novas idéias que tornem as suas trajetórias mais fáceis. Daí porque as relações interpessoais necessitam ser apoiadas na linguagem, na prática de valores e na busca de socialização de conhecimentos e vivências. Na escola, tais aspectos são ainda mais demandados, pois passamos muito tempo reunidos, em grandes ou pequenos grupos, nos quais as pessoas partilham saberes e linguagens.

Tanto para os professores quanto para os estudantes, a interação é essencial para o aprender. Tal processo acontece em ambientes onde a linguagem circula de modo responsável e democrático, permitindo a socialização de experiências, pensamentos, idéias, argumentos, permitindo a elaboração de projetos, ações e avaliando-os. Agindo assim, os seres humanos colaboram entre si e enfrentam novas oportunidades, crescendo com as suas diferenças, ajudando-se na realização de tarefas, equivocando-se e acertando na solução dos diversos problemas que surgem nos diversos momentos do aprender.

Tais situações de interação e, conseqüentemente, de relações intra e interpessoais, necessitam partir da valorização da história que os estudantes trazem com base em suas trajetórias de vida, exigindo acolhimento por parte dos professores. Isto exige que os professores estejam, profissionalmente, em condições de mediar às subjetivas relações sociais que acontecem tanto no âmbito da aula, quanto dos demais espaços sociais da escola. Os professores, como os adultos da escola, são aqueles que incentivam a prática da linguagem, exemplificando com suas próprias práticas de linguagem quando estão no grupo de professores.

As relações sociais são demasiadamente complexas dentro da escola e são perpassadas por relações de poderes, expressas nas ações, nos olhares, nas restrições, nos incentivos, na corporeidade, enfim, na linguagem. Se, por um lado, a linguagem é o ambiente das inter-relações é, do mesmo modo, o ambiente dos poderes. Lidar com poderes é estabelecer limites e possibilidades. Neste aspecto, os contratos sociais estabelecidos entre os professores, e entre estes e os estudantes, permitem que as interações aconteçam, promovendo a produção do conhecimento. Em tais circunstâncias, mais uma vez, cabe aos professores, a gestão de tais processos e, para tanto, é preciso estar bem consigo mesmo.

## UNIDADE F

Para finalizar nossa disciplina, como última Unidade, buscamos um texto na tentativa de aprofundar as questões abordadas na Unidade anterior. Assim, **CAMINHOS POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA**, extraído do Caderno 1 da Coleção Gestão e avaliação da escola pública: SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza...[et al.]. **Planejamento e trabalho coletivo**, Universidade Federal do Paraná, serve para, criticamente, pensarmos na ampliação da democracia na educação. O modelo a seguir descrito não objetiva apresentar-se como “a” alternativa capaz de dirimir todos os problemas relacionados ao tema, mas é sim fruto de análises dessas boas experiências que podem ser ampliadas.

**Na Atividade da Unidade F** vamos debater este modelo e, quem sabe, criarmos propostas a partir da troca de experiências.

**Valor da Atividade: 1,0**

Getão da Escola e Planejamento Educacional

### **Caminhos possíveis na construção da gestão democrática da escola**

Texto extraído do Caderno 1 da Coleção Gestão e avaliação da escola pública: SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza...[et al.]. **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005, p.15-22. 68 p. (Gestão e avaliação da escola pública; 1)

A organização da escola e da educação quando se dedica a constituir instrumentos de democratização, muitas vezes, tem sofrido de um mal: o de criar instituições meramente “cartorárias” (NUNES, 1999, p. 39). As diversas alternativas de democratização que vêm sendo praticadas país afora, por vezes esbarram na própria institucionalização da ideia, a ponto de a forma tomar o lugar do conteúdo, ou seja, a busca pela ampliação do diálogo e da participação das pessoas na gestão da escola e da educação públicas se transforma na simples organização formal de espaços de representação, os quais, por mais importantes que sejam, não são

suficientes para levar a termo o necessário avanço democrático.

Ainda assim, há diferentes alternativas sendo experimentadas nas escolas públicas, nas redes e sistemas de ensino, país afora, que têm apresentado resultados muito interessantes para a ampliação da democracia na educação. O modelo a seguir descrito não objetiva apresentar-se como “a” alternativa capaz de dirimir todos os problemas relacionados ao tema, mas é sim fruto de análises dessas boas experiências que podem ser ampliadas. Antes, porém, de vermos o modelo de gestão democrática, faz-se necessário um breve, e mesmo provisório, conceito de gestão democrática, para seguirmos adiante. Isto é, a lei não conceitua, como vimos, o que é a gestão democrática, mesmo que defina elementos básicos para a sua consecução, logo precisamos, mesmo que do ponto de vista apenas metodológico, apresentar a idéia de gestão democrática como sendo o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Este processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Entendendo que as escolas públicas estão organizadas em redes de ensino (municipais e estaduais) e em sistemas de ensino (normalmente estaduais), é preciso ampliar a democracia em todas as esferas educacionais, da escola ao sistema. Assim, para a democratização da gestão do sistema ou da rede de ensino, vemos como fundamental a organização de instrumentos como os descritos a seguir:

- a. *Conferência da Educação*: é uma organização/momento conduzida pelo gestor do sistema ou por uma comissão instituída para isto, com o intuito de reunir toda a população e/ou seus representantes interessados na educação daquele sistema, para debater, estudar, planejar, decidir, avaliar as ações principais referentes à educação. No caso de uma rede municipal de ensino, de qualquer cidade, esta Conferência tem o papel de deliberar, anual ou bianualmente, acerca dos eixos da política educacional do município.
- b. *Conselho Municipal da Educação*: este Conselho é uma instituição de democracia representativa, através da qual representantes diretamente eleitos nos diversos segmentos da cidade (estudantes, profissionais da educação, governantes, população em geral) se reúnem para estudar, deliberar, acompanhar e avaliar, acerca das questões educacionais de forma mais cotidiana. Isto é, enquanto que a Conferência deve ser convocada a cada ano ou dois anos, o Conselho deve estar se reunindo mensalmente, pelo menos.
- c. *Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF*: este é um conselho criado pela Lei 9424/96 que tem como tarefa o acompanhamento dos recursos recebidos pelos municípios/ou rede estadual provenientes do FUNDEF. Apesar da legislação restringir suas tarefas em função de recursos exclusivos, é um espaço importante de acompanhamento dos recursos de manutenção do ensino fundamental e que poderia ser ampliado como espaço de controle de todos os recursos para a educação.
- d. *Outros Conselhos específicos no sistema*: Durante os últimos anos, tem-se desenvolvido conselhos temáticos que se referem especialmente a repasse de recursos, por exemplo, recursos da merenda escolar. Estes conselhos, via de regra, têm sido criados nos municípios apenas para cumprir a determinação do FNDE para o repasse dos recursos. Entretanto, se todos os conselhos temáticos forem articulados a propostas de educação municipal definidas em conferências e articulam-se ao Conselho Municipal de Educação, os recursos podem ser melhor aproveitados à luz da concepção de organização da escola definida na cidade.

- e. *Orçamento Participativo (na Educação)*: a legislação (Constituição Federal, artigo 212) estabelece que parte do orçamento público resultante de impostos esteja vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino MDE (18% no caso da União e 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios). Uma parte deste dinheiro é para manter em funcionamento o(s) sistema(s) de ensino, enquanto que outra parte é dedicada a novos investimentos. Esta última parcela deve receber a avaliação da comunidade sobre os seus destinos. Isto é, os investimentos educacionais não podem ser realizados à revelia das intenções e dos projetos que a sociedade cultiva. Assim, o Orçamento Participativo é uma alternativa muito importante para, uma vez ao ano, reunir as pessoas da cidade para discutir como se deve aplicar aqueles recursos de investimentos.
- f. *Eleições de Dirigentes Escolares*: A democratização da educação pública também exige que tomemos uma posição muito clara quanto ao processo de escolha dos dirigentes escolares. A direção das escolas públicas deve, sempre, ser preenchida através da escolha direta eleição entre os integrantes da comunidade escolar, que devem indicar soberanamente o profissional da educação que será o seu representante junto ao poder constituído e junto à sociedade.

No âmbito da escola, há outras instituições que têm funcionando bastante bem em favor da democracia:

- a. *Conferência Local da Comunidade Escolar*: Que é equivalente à Conferência Municipal/Estadual da Educação. Esta Conferência tem a tarefa de debater e estabelecer os principais eixos de atuação da escola e deve se reunir uma vez ao ano. Dela participam todos os integrantes da comunidade escolar: professoras, funcionárias, dirigentes, alunos e seus familiares. É importante também que a comunidade do entorno da escola, mesmo aquela sem vínculo imediato com ela, participe desta Conferência, por duas razões: é fundamental o acompanhamento do povo nas questões de interesse público e, ademais, a escola é, via de regra, um centro de referência para o seu entorno. É justo, pois, que as pessoas que vivem neste entorno possam participar e auxiliar a definir os rumos a serem seguidos pela escola pública. Há várias experiências bem sucedidas de Conferência Local, por vezes, inclusive, juntando em parte do encontro mais de uma escola do mesmo bairro ou localidade, pois há interesses regionais que podem e devem ser debatidos conjuntamente com as demais instituições escolares próximas.
- b. *Conselho de Escola*: O Conselho de Escola é a instituição que cotidianamente coordena a gestão escolar. Ou seja, é o Conselho o órgão responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das principais ações do dia-a-dia da escola tanto no campo pedagógico, como administrativo e financeiro. Assim como o Conselho Municipal, este Conselho é um órgão de democracia representativa e dele fazem parte representantes dos diversos segmentos da escola (professores e funcionários, alunos e seus familiares) diretamente eleitos. Todavia, o Conselho de Escola, constituído apenas como mais uma instituição da escola, pouco adianta para o avanço da democracia. Ele tem de se supor como uma ferramenta que objetive a superação dos condicionantes ideológicos, institucionais, político-sociais e materiais (PARO, 1995) e que pode verdadeiramente ampliar o sentido da democracia na educação escolar, e isto é possível através da implementação de propostas para a organização e funcionamento do Conselho de Escola, como as sugeridas por Rubens Camargo e Teresa Adrião (2003, p. 31 e 32):
- Divulgar sistematicamente as reuniões e seus resultados (por meio de boletins, murais, jornais, rádio-escola, assembléias, etc.);
  - Utilizar diferentes instrumentos e formas para chamar a comunidade a participar da gestão da escola, promovendo discussões, manifestações culturais, mudando o funcionamento das

- reuniões que já são realizadas, acolhendo de maneira prazerosa os sujeitos envolvidos;
- Organizar as reuniões, com pauta previamente definida e divulgada, horário para começar e acabar, delegação de trabalhos por meio de comissões, etc., pois a sensação de improdutividades é um dos fatores que gera as abstenções nos encontros;
  - Adotar a sistemática de rodízio para a coordenação de reuniões, dado ser esta uma habilidade que se adquire ao exercê-la;
  - Assumir o caráter político da gestão da escola como não contraditório ao exercício de sua direção;
  - Realizar, sempre que necessário, uma decodificação das leis, normas, portarias e demais documentos formais, pois nem todos dominam a linguagem burocrática, enquanto outros se escondem atrás dela;
  - Estabelecer coletivamente prioridades e distribuir, também de maneira coletiva, as responsabilidades pela sua operacionalização;
  - Definir prioridades e metas pode e deve pressupor a seleção de recursos e prazos para serem atingidas, caso contrário a sensação será de incapacidade;
  - Propiciar e valorizar as discussões prévias entre representantes e representados para subsidiar o processo de tomada de decisões;
  - Procurar destinar todos os recursos existentes na escola para o favorecimento das práticas a serem adotadas pelo CE;
  - Incorporar experiências populares e locais na resolução de problemas pontuais, como tática para o incentivo aos encontros coletivos (...);
  - Lembrar que um coletivo articulado, geralmente desenvolve instrumentos de pressão mais eficazes. Além do que, é necessário reiterar que as soluções para a restrição dos recursos públicos certamente não se resolverá na esfera da unidade escolar.
- a. *Rotatividade no quadro de dirigentes da escola*: As eleições são fundamentais para o processo de renovação e rotatividade dos quadros dirigentes escolares, assim as eleições devem evitar que professores/pedagogos se “perpetuem” no cargo de direção. Avaliamos de forma bastante positiva que um diretor não deva ficar nesta função por mais do que dois mandatos (um mandato somado a uma reeleição). Isto se deve, basicamente, à natureza política da função de diretor de escola, que será melhor desenvolvida na unidade seguinte.
- b. *Associação de Pais*: essa instituição objetiva servir de ponto básico de organização para o segmento das famílias dos alunos, uma vez que este é, via de regra, o segmento menos articulado na realidade escolar. Não se trata de uma reedição das Associações de Pais e Mestres (APM), que são entidades de direito privado e que foram criadas há muito tempo em parte considerável do território nacional compondo uma tradição na educação pública. A Associação de Pais não objetiva auxiliar a escola pública através de processos de captação de recursos financeiros. Essa instituição se presta ao segmento das famílias dos alunos, ao mesmo papel desenvolvido pelo grêmio estudantil aos alunos, ou seja, de organizar e representar os interesses de um segmento importantíssimo e muitas vezes alijado das principais discussões da escola pública.
- c. *Grêmio Estudantil*: O Grêmio é a entidade do segmento estudantil. Ele está a serviço da ampliação da democracia na escola, através das suas funções de representação e organização dos alunos e, exatamente por isto, necessita a garantia de toda a independência para o seu funcionamento. Muitas vezes, vemos diretores, pedagogos e professores bem intencionados dedicando-se para “organizar o Grêmio” para os alunos. A despeito da boa intenção, essa prática de tutela sobre os estudantes pouco (ou nada!) ajuda, pois o caminho da autonomia e da democracia deve ser construído pelos próprios alunos. O que a escola e o seu grupo de funcionários podem fazer é dar todo o suporte material e teórico que os alunos

necessitem para a implementação do Grêmio Estudantil, mas garantindo a liberdade de organização para eles, os quais, mesmo com todos os erros que possíveis, terão no Grêmio, além de uma entidade representativa, um grande aprendizado político.

Essas instituições auxiliam de forma importante a ampliação da democracia nos processo de gestão e organização da escola. Todavia, isso tudo, como comentamos, pode significar muito pouco, particularmente se o princípio democrático não estiver sustentando a organização dessas instituições, isto é, de pouco vale a criação de conselhos e conferências e eleições, se não há disposição dos profissionais que atuam na escola ou no sistema de ensino, ou dos estudantes e seus familiares ou mesmo da sociedade em geral, na edificação de espaços para o diálogo, nos quais todos, independente de condição social ou vínculo com a educação, possam participar, opinando e tendo suas opiniões ouvidas e respeitadas.

### **Bibliografia**

CAMARGO, R. B. e ADRIÃO, T. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. **Revista Chão de Escola**, Curitiba: SISMMAC, v. 2, p. 28-33, outubro de 2003.

NUNES, A. C. **Gestão democrática ou compartilhada?** Uma (não) tão simples questão de semântica. Revista Caderno Pedagógico. nº 02, março/99. Curitiba: APP-Sindicato, 1999. P. 37-40.

PARO, V. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.